# A DEFESA DE VIGOTSKI AO ENSINO DA GRAMÁTICA

*Elisabeth Ramos da Silva* (Unitau)
lis.ramos@uol.com.br

**RESUMO**

**A utilidade do ensino de gramática tem sido um dos temas frequentemente discutidos entre os professores de língua portuguesa. Em geral, os que são contrários afirmam que aprender os aspectos gramaticais da língua não auxilia a produção escrita, tampouco acrescenta novas habilidades linguísticas ao aluno. Neste texto, apresentamos a contra-argumentação de Vigotski[1] quanto à alegação de que o estudo de gramática é inútil ao falante da língua. Para tanto, abordaremos algumas concepções vigotskianas imprescindíveis para a devida compreensão dessa discussão, tais como o papel da escola para o desenvolvimento dos conceitos científicos e a tomada de consciência. Segundo a perspectiva do autor, o ensino de gramática mostra-se um forte aliado não só quando se trata de favorecer as habilidades linguísticas, mas também quando a meta é corroborar o desenvolvimento global do aluno. Cremos que o ensino de gramática merece ser revisto sob a perspectiva vigotskiana, principalmente se o objetivo é oferecer um ensino que favoreça o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva evidenciada pela habilidade em fazer escolhas voluntárias e intencionais.**

**Palavras-chave:**
**Concepções vigotskianas. Ensino de gramática. Conceitos científicos.**

## 1. *Introdução*

Tem sido notadamente discutida a utilidade do ensino da gramática na escola (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; BECHARA, 2003; TRAVAGLIA, 2003, entre outros). Os que contestam tal ensino alegam, entre outros motivos, que não é necessário ensinar as estruturas formais de uma língua que o falante já domina, já que se trata da língua materna. Travaglia (2003), por exemplo, acredita que o estudo da teoria gramatical somente interessa àqueles que objetivem se tornar especialistas na língua, tais como filólogos, linguistas e professores de língua portuguesa.

É interessante observar que tal discussão não é recente. No início do século XX, Vigotski (1934/2001) já apontava a existência de um movimento agramático. Os que integravam esse movimento ofereciam o mesmo argumento utilizado contemporaneamente contra o ensino da

---

[1] Preferimos grafar o nome do autor dessa forma (Vigotski), mas respeitamos os autores que optaram pela grafia Vygotsky.

gramática. Aparentemente, trata-se de um argumento bastante coerente e plausível. No entanto, quando examinado sob a ótica epistemológica de Vigotski, tal argumento não se sustenta.

## 2. *Para que estudar gramática?*

O movimento agramático do início do século XX fundamentava-se em um argumento que tem sido muito utilizado ultimamente. Vigotski (2001) reporta-se a tal alegação, sintetizando-a da seguinte maneira:

> O estudo da gramática é uma das questões mais complexas do ponto de vista metodológico e psicológico, uma vez que a gramática é aquele objeto específico que pareceria pouco necessário e pouco útil para a criança. A aritmética propicia novas habilidades à criança. Sem saber somar ou dividir, graças ao conhecimento da aritmética a criança aprende a fazê-lo. Mas poderia parecer que a gramática não propicia nenhum nenhuma habilidade nova à criança. Antes de ingressar na escola, a criança já sabe declinar e conjugar. O que a gramática ensina de novo? (VIGOTSKI, 2001, p. 319, grifo nosso).

Fundamentando-se em suas investigações sobre o aprendizado da gramática, Vigotski (2001) contesta esse argumento, afirmando que "a análise do aprendizado da gramática, como a análise da escrita, mostra a imensa importância da gramática em termos de desenvolvimento geral do pensamento infantil" (p. 319). O autor admite que a criança já domina a gramática de sua língua muito antes de ingressar na escola, mas tal domínio ocorre de forma inconsciente e espontânea. A criança conjuga verbos, constrói frases em tempos e modos diversos, mas faz essas operações linguísticas de maneira inconsciente. Se pedirmos a uma criança que empregue em outro tempo ou modo o verbo que acabou de falar, ela não saberá fazê-lo. Portanto, segundo Vigotski (2001, p. 320), embora saiba falar, "ela está limitada, é limitada para aplicar suas habilidades". Ela ainda não tomou consciência das operações que realiza, por isso não tem o domínio sobre elas.

Podemos inferir que o mesmo ocorre quando se trata de adequar a linguagem às exigências de determinados gêneros, sobretudo os que demandam a escrita formal. Quando é preciso empregar o padrão culto da língua, o aluno deve saber discernir as construções linguísticas consideradas formais daquelas que são vistas como informais. Para desempenhar tal tarefa, pautar-se apenas no conhecimento intuitivo não parece ser satisfatório, visto que o domínio da norma-padrão repousa fundamentalmente no conhecimento das regras concernentes a essa variante.

Para operar de forma voluntária, a fim de atender às demandas sociais de um texto, é preciso que ocorra a tomada de consciência das operações linguísticas que o aluno realiza. Caso contrário, ele se orientará apenas por "suposições" do que acredita ser a linguagem mais adequada a determinado gênero e contexto. Confiar apenas em suposições não oferece segurança a quem deseja escrever um texto cuja linguagem deva ser formal.

Silva (2005), ao investigar os expedientes cognitivos utilizados por profissionais cuja atividade exige a escrita formal, constatou que eles recorrem aos conteúdos gramaticais aprendidos, a fim de empregá-los como critérios para a adequação da linguagem. Essa ação deliberada da mente só é possível se houver a tomada de consciência dos aspectos formais da língua, pois "Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função sempre é o reverso da sua tomada de consciência." (VIGOTSKI, 2001, p. 283).

A tomada de consciência é, portanto, fundamental para o domínio das operações linguísticas, isto é, para as escolhas voluntárias e intencionais em relação às formas linguísticas mais adequadas à determinada situação.

É justamente nesse sentido que Vigotski (2001) atesta a utilidade da gramática. Segundo o autor, é graças ao aprendizado da gramática que a criança aprende a tomar consciência das operações que realiza, e essa tomada de consciência é que lhe permite operar voluntariamente e a ter domínio de suas operações.

## *3. O que significa "tomar consciência"?*

Cabe agora esclarecer no que consiste para Vigotski a "tomada de consciência". Inicialmente, o autor estabelece diferença entre inconsciente e não conscientizado. "O que é não conscientizado não é nem inconsciente em parte e nem consciente em parte. Não significa um grau de consciência, mas outra orientação da atividade da consciência." (VIGOTSKI, 2001, p. 288). Para entender o que isso significa, Vigotski oferece-nos um exemplo ilustrativo:

> Eu dou um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não na maneira como eu o faço. A consciência sempre representa algum fragmento de

> realidade. O objeto de minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó, nem da maneira como o faço. O fundamento disso é o ato de consciência, do qual é objeto a própria atividade da consciência. (VIGOTSKI, 2001, p. 288-289)

Para Vigotski, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, resultando em sua apreensão. Sem embargo, poderíamos inferir que a tomada de consciência decorrente da aprendizagem da gramática permitirá ao aluno escolher, de forma intencional e planejada, as construções sintáticas que deseja conferir a seu texto. Nesse processo, manifesta-se prioritariamente o papel decisivo do ensino:

> Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (VIGOTSKI, 2001, p. 321)

## *4. O papel da escola para a "tomada de consciência"*

A escola oferece a instrução formal, sistemática, por isso cumpre um papel decisivo para a conscientização da criança de seus próprios processos mentais. O aprendizado escolar é o principal responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, e estes, por apresentarem uma relação inteiramente distinta com o objeto, por serem mediados por outros conceitos e ainda por apresentarem um sistema hierárquico, lógico e coerente, revelam-se como o campo em que ocorre a tomada de consciência. Na idade escolar, a memória se intelectualiza, surgindo a atenção voluntária, isto significa que a criança passa a depender cada vez mais de seu intelecto. De acordo com Vigotski:

> Observa-se, pois, que no campo da atenção e da memória o aluno escolar não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. (p. 283)

Nesse sentido, também Daniels (2003), ao explanar sobre as ideias de Vygotsky (1934/1987), afirma: "De acordo com Vygotsky (1934/1987), as crianças podem fazer uso deliberado dos conceitos científicos, são conscientes deles e podem refletir sobre eles." (p. 69).

Podemos entender, a partir das afirmações acima, que é a consciência que adquirirmos sobre nossas próprias operações mentais o fator

que nos permitirá dominá-las. A escola, justamente porque garante a sistematização mediante o desenvolvimento de conceitos científicos, executa o papel preponderante no desenvolvimento dessa consciência.

Essa sistematização consciente, por sua vez, pode ser transferida a outros conceitos e a outras esferas do pensamento. “A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (VYGOTSKY, 1987, p. 79)

Vigotski (2001) observa ainda que a aprendizagem da gramática, que permite a tomada de consciência sobre os fatos da língua, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Qualquer aprendizado escolar, seja qual for a disciplina, corrobora a tomada de consciência. De acordo com Vigotski, “... a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar.” (p. 326)

Para compreendermos mais claramente o que isso significa, cabe aqui abordar algumas considerações acerca do desenvolvimento dos conceitos científicos e sua inter-relação com os conceitos espontâneos. Para tanto, é preciso aludir ao papel da linguagem verbal como signo mediador na formação de conceitos.

## *5. O papel da palavra*

A palavra é o sistema mais eficiente para representar simbolicamente a realidade. Segundo Vigotski (2001), cada palavra é ao mesmo tempo um fenômeno do pensamento e da fala. É um fenômeno da esfera do pensamento porque o significado da palavra, por ser um conceito ou uma generalização, é indubitavelmente um ato de pensamento; no entanto é também um fenômeno da fala porque possui substância fônica. É a união entre o suporte acústico e o significado que cria os símbolos (as palavras) com os quais os homens compartilham suas ideias uns com os outros. Assim surgiu a linguagem verbal, a qual possibilitou o intercâmbio social.

Além disso, a linguagem apresenta ainda outra função: a organização da realidade mediante o pensamento generalizante. As palavras abrigam conceitos. Por isso, a linguagem permite ao homem conceituar a realidade e organizar em sua mente os dados do mundo sensível e suas próprias experiências, conferindo-lhes sentidos. Essa ordenação sistemá-

tica, que implica uma classificação categórica baseada nas diferenças e semelhanças dos diversos componentes, é uma exigência do intelecto humano. Em outros termos, para compreender a realidade, o homem imprime ao meio o caráter de um todo ordenado e significativo. Tal ordenação, realizada mediante a linguagem, é que lhe permite imprimir coerência ao mundo.

Dissemos que, para Vigotski, as palavras representam conceitos. Oliveira (1992, p. 28) esclarece essa ideia ao comentar sobre a natureza do pensamento verbal:

> Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (p. 28)

Daí o interesse de Vigotski pela formação de conceitos, uma vez que as funções psicológicas superiores (objeto central das investigações do autor) são as operações realizadas mediante sistemas simbólicos culturalmente aprendidos. Dentre estes está a linguagem: “O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). É a cultura que fornece ao indivíduo a aprendizagem de uma língua e dos sistemas simbólicos que lhe permitirão ordenar o mundo em categorias. Por sua vez, é essa capacidade de ordenar o mundo mediante a utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos que possibilitou à espécie o salto para os processos psicológicos superiores.

Os conceitos são, portanto, construções culturais, as quais são internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, e se transformam em material simbólico de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

## *6. A inter-relação entre os conceitos científicos e os espontâneos*

Vimos que as palavras representam conceitos e que, segundo Oliveira (1992, p. 31), “a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos”.

Vigotski (2001) diferencia, no processo de formação de conceitos, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. A criança forma conceitos espontâneos ao interagir com os aspectos da realidade e ao nomeá-los por palavras que representam categorias culturalmente já estabelecidas. Por exemplo: ao apontar um animal, a criança ouve a palavra "gato". Aos poucos, ela compreende que tal palavra não denomina apenas aquele animal em particular, mas todos os animais que apresentam as mesmas características gerais, as quais permitem distinguir o gato dos outros animais. Forma-se, assim, um conceito que lhe permitirá inclusive não só discernir o gato dos outros animais, mas ainda identificar como "gato" qualquer animal cujas diferenças de raça não chegam a descaracterizá-lo como um ente da espécie. Assim, justamente porque possui o conceito, ela será capaz de enquadrar na mesma categoria o gato siamês e o gato angorá, embora reconheça que este possui pêlos mais espessos que o gato siamês. O mesmo ocorrerá com outros entes, objetos e eventos que porventura façam parte de seu cotidiano. Ela, por exemplo, será capaz de reconhecer um "copo", ainda que seja de material diverso e apresente-se em outro formato. Se não o fizer imediatamente, a intervenção do adulto ou de outra criança mais experiente poderá ajudá-la a enquadrar o objeto dentro das características do conceito apreendido.

No entanto, ainda que a criança apreenda, mediante a experiência, quais são as características que conceituam um "gato" ou um "copo", ela ainda não será capaz de definir com palavras os conceitos gato e copo. Segundo Vigotski (2001), isso ocorre porque a criança ainda não é consciente de seu ato de pensamento. Só muito mais tarde ela poderá definir conceitos e empregá-los intelectualmente de forma mais consistente.

Portanto, a formação dos conceitos espontâneos é realizada de forma assistemática, espontânea, segundo as experiências cotidianas da criança e sua interação com o meio. É justamente nesse sentido que os conceitos espontâneos se diferenciam dos conceitos científicos. Estes últimos formam-se em situações formais de ensino-aprendizagem, tal como ocorre na escola. O desenvolvimento dos conceitos científicos é um fator muito requisitado em sociedades letradas, uma vez que, em tais culturas, a escolaridade e o conhecimento científico são quesitos muito almejados.

A instrução escolar formal foi muito valorizada por Vigotski (2001) justamente porque a escola favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, assinalando um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, sendo o meio pelo qual o domínio e a consciência se de-

senvolvem. Em outros termos, a instrução escolar proporciona o desenvolvimento dos conceitos científicos, girando em torno da tomada de consciência e da apreensão intencional, o que promove o domínio das operações. A escola, ao oferecer a aprendizagem de conceitos sistematicamente organizados, precede o desenvolvimento das estruturas mentais. Segundo Panofsky et al (2002, p.246):

> Vygotsky via no desenvolvimento de conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que invadem toda a instrução institucionalizada ou formal. O mais importante é que a criança seja colocada na posição de recordar e manipular conscientemente o objeto da instrução.

Isso ocorre porque, ao contrário dos conceitos espontâneos, os quais se originam espontaneamente, os conceitos científicos não dependem diretamente da experiência cotidiana. Tais conceitos se organizam em sistemas consistentes de inter-relações. Isto é, os conhecimentos são transmitidos ao aluno em um sistema, de forma organizada e planejada.

No entanto, para a criança ser capaz de absorver um conceito científico, é preciso haver um conceito espontâneo correlato e suficientemente desenvolvido. Por isso, um dos aspectos principais do estudo de Vigotski sobre a formação de conceitos é o fato de os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estarem intimamente ligados. Ao se desenvolver, o conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos, e os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos.

Ambos os processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos – relacionam-se íntima e estreitamente e se influenciam mutuamente, formando um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Isso significa que o desenvolvimento dos conceitos constitui, na verdade, um processo unitário. O conceito espontâneo oferece ao conceito científico suporte concreto para que este último se desenvolva; caso contrário haveria o risco de o conceito científico tornar-se apenas um verbalismo vazio devido ao alto grau de abstração. Por sua vez, o conceito científico organiza o conceito espontâneo, expandindo-o em um sistema devido à nova aprendizagem. De acordo com Vigotski (2001), os rudimentos de sistematização têm início por meio dos conceitos científicos, sendo posteriormente transferidos para os conceitos cotidianos.

Voltando ao exemplo que oferecemos acima, a criança que espontaneamente desenvolveu o conceito gato, aprenderá, na escola, alguns conceitos científicos correlatos, sistematicamente organizados. Aprenderá que o gato é um animal mamífero, carnívoro, felino, e que tais características o diferenciam de outras espécies. Assim, os conceitos gato, felino, mamífero apresentam-se hierarquicamente relacionados, configurando um sistema. A partir de então, qualquer conceito relacionado a esse sistema também se modificará na mente da criança.

Por tais motivos, Vigotski (2001) acreditava que aprendizado sistemático oferecido pela escola é uma das principais fontes de formação de conceitos, sendo capaz de direcionar e determinar o desenvolvimento mental da criança. Cabe aqui mencionarmos a "tomada de consciência" como fator fundamental desse processo:

> Desse modo, a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redunda em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação inteiramente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. (VIGOTSKI, 2001, p. 290)

Para ilustrar a inter-relação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos, Vigotski alude à influência que o processo de aprendizado de uma língua estrangeira exerce sobre o conhecimento da língua materna que espontaneamente a criança já possui. Na língua estrangeira, o processo de aprendizagem é desde o início consciente e deliberado. Ela terá que aprender as características formais da língua relativas à fonética, à morfologia e à sintaxe para alcançar desenvoltura linguística. Nesse caso, os aspectos gramaticais terão que ser apreendidos, e isso exigirá muito esforço e empenho.

O mesmo não ocorreu na aquisição da língua materna. Nesse caso, a criança aprendeu espontaneamente a conjugar verbos e a flexionar palavras sem ter consciência dos aspectos gramaticais envolvidos nessas operações. Na língua estrangeira, os aspectos que demandam certa consciência das formas gramaticais desenvolvem-se antes da fala espontânea. No entanto, o êxito no processo de aprendizagem da língua estrangeira dependerá da maturidade que o aluno apresenta em sua própria língua. Em contrapartida, o aprendizado da língua estrangeira favorecerá o a-

prendizado dos aspectos gramaticais de sua língua materna:

> ... as condições internas e externas de estudo da língua estrangeira e da formação de conceitos científicos nos seus traços mais essenciais coincidem e, principalmente, distinguem-se da mesma forma das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, que também se revelam semelhantes entre si: aqui e lá a diferença se deve em primeiro lugar à linha de ensino como fator novo de desenvolvimento, de sorte que, da mesma forma como distinguimos conceitos espontâneos e não espontâneos, poderíamos falar de desenvolvimento espontâneo da linguagem e desenvolvimento não espontâneo para a língua estrangeira. (VIGOTSKI, 2001, p. 268).

Cremos que essas considerações são suficientes para fundamentarmos de forma consistente por que acreditamos na utilidade do ensino da gramática, entendida aqui como teoria gramatical, a qual se diferencia da gramática internalizada, aprendida espontaneamente pela criança.

## *7. O ensino de gramática e a tomada de consciência*

A análise de Vigotski (2001) acerca do desenvolvimento dos conceitos evidenciou que o estudo de gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança. Para que pudéssemos entender o porquê dessa afirmação, abordamos alguns postulados do autor a fim de esclarecermos o papel do ensino da gramática para promover o "salto qualitativo" nas habilidades linguísticas. Lembremo-nos que o autor adverte que, sem a gramática, o aluno permanecerá "limitado para aplicar suas habilidades" (p.320).

Concluímos, então, mediante os postulados do autor, que um dos aspectos relevantes é o fato de a gramática ser aprendida na escola, de forma sistemática e intencional. Desde o início, essa aprendizagem é mediada por outros conceitos. E ainda que necessite de aportes oriundos de conceitos espontâneos correlatos, os quais correspondem à gramática internalizada aprendida espontaneamente, a instrução gramatical oferecida pela escola permite ao aluno a compreensão de que sua língua é um sistema ordenado, cujos elementos se relacionam hierarquicamente, a fim de instaurar sentidos. Esse olhar "sobre" a língua, permitindo percebê-la como sistema é de suma importância para a tomada de consciência.

De fato, pensar "sobre" a língua, verbalizar os fatos linguísticos, sendo capaz de generalizar as regras, de discriminá-las e reconhecê-las, são operações que assinalam a tomada de consciência, a qual permitirá ao aluno operar suas habilidades linguísticas conscientemente. É nesse sen-

tido que Vigotski (2201) compara aprendizagem da gramática à aprendizagem da escrita. A escrita igualmente demanda a tomada de consciência e a arbitrariedade:

> Depois do que já sabemos sobre a natureza consciente e arbitrária da escrita, sem esclarecimento algum podemos concluir sobre a importância primordial que para a apreensão da escrita tem essa tomada de consciência e o domínio da própria linguagem. [...] quando está aprendendo a escrever, ela começa a fazer arbitrariamente a mesma coisa que antes fazia não arbitrariamente no campo da linguagem falada. Desse modo, tanto a gramática como a escrita dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 321).

Assim, está claro que o aluno pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas isso não diminui de forma alguma a importância da instrução gramatical. De acordo com Vigotski (2001, p. 320),

> Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.

Torna-se evidente que adquirir consciência das próprias habilidades é o fator que permite dominá-las, ou seja, o aluno poderá decidir conscientemente as construções sintáticas a serem utilizadas no texto, e este, por sua vez, deverá estar de acordo com as demandas sociais. Ora, saber empregar a norma-padrão, cujo conhecimento é exigido socialmente, implica a obediência a certas regras, e isso pressupõe atenção voluntária e escolhas conscientes. Do mesmo modo, a transgressão às regras com o intuito de primar pela expressividade (sobretudo em textos literários) também exige operações conscientes e deliberadas. Então, se a gramática corrobora a tomada de consciência e, consequentemente, a competência linguística, por que decidir não ensiná-la?

## *8. Considerações finais.*

Antes de encerrarmos, é necessário esclarecer um aspecto importantíssimo em relação ao ensino da gramática. Para ser útil e assinalar um salto qualitativo nas habilidades linguísticas do aluno, é preciso que esse ensino faça sentido, que haja conceitos espontâneos correlatos capazes de oferecer suporte aos novos conceitos aprendidos. Nesse sentido, também Vigotski (2001) admoesta os leitores quanto ao perigo de transmitir às

crianças conceitos de maneira pronta, de forma direta:

> ... a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. [...] No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (p. 247).

Tais palavras ilustram o que pode acontecer quando o ensino de gramática prioriza a memorização, desconsiderando os aspectos da linguagem espontânea da criança. O aluno limitar-se-á a decorar as regras, mas será um conhecimento inútil se ele não for capaz de relacioná-las à língua viva que utiliza e à adequação da linguagem. Cremos que é nesse sentido que muitos educadores se opuseram à gramática. O aspecto que condenavam certamente não era o conteúdo gramatical, mas a forma como a gramática tem sido ensinada e avaliada. As palavras de Bagno e Rangel (2005, p. 75) atestam esse parecer:

> De fato, se o saber fizer sentido para o aluno, se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descolada do uso e da significação, se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários, e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado.
>
> Outra questão que merece ser esclarecida é o fato de alguns considerarem a gramática inútil porque os conteúdos gramaticais não ensinam a escrever, ou seja, nem sempre aquele que conhece as regras é hábil na escrita.

Acreditamos que tal argumento não invalida a utilidade do ensino de gramática. A teoria gramatical de fato não ensina a escrever, mas conhecê-la significa ter domínio sobre a língua, decidir deliberadamente quais as construções mais apropriadas ao momento, enfim, significa ser proficiente na produção de textos.

> A gramática oferece regras, e estas são critérios que possibilitam julgamentos de adequação da linguagem à norma-padrão. Utilizar as regras como critérios de análise é, a nosso ver, a grande finalidade do ensino da gramática. (SILVA, 2006, p. 3).

Por fim, é preciso considerar que o ensino de gramática deve ser ministrado de forma contínua, pois a estrutura de uma língua não é aprendida em curto prazo. Vygotsky (2001, p. 323) afirma que as curvas do progresso de aprendizagem e as das funções psicológicas que dele

participam não são coincidentes.

> Não se pode admitir nem de antemão que o prazo de domínio do programa de assimilação da declinação de substantivos coincida com o prazo necessário para o desenvolvimento interior da tomada de consciência da própria linguagem e sua apreensão em alguma parte desse processo. O desenvolvimento não se subordina ao processo escolar, tem sua própria lógica. (VIGOTSKI, 2001, p. 323)

Para exemplificar esse parecer, o autor alude ao ensino de aritmética. É possível que, nas primeiras etapas da aprendizagem, pouco seja acrescentado à compreensão da criança. No entanto, na etapa seguinte, talvez a criança consiga captar um princípio geral, o que lhe proporcionará um desenvolvimento acentuado nesse momento. "Porque na escola não se ensina o sistema decimal como tal. Ensina-se a copiar números, somar, multiplicar, resolver exemplos e tarefas, e como resultado de tudo isso ela acaba desenvolvendo algum conceito do sistema decimal". (VIGOTSKI, 2001, p. 324).

Podemos dizer que o mesmo ocorre com a aprendizagem da gramática. Não se ensina prontamente a estrutura de uma língua em sua totalidade. Apresentam-se as classes gramaticais e suas respectivas flexões, paulatinamente. As relações morfossintáticas vão sendo apreendidas aos poucos, mas esses conhecimentos vão configurando, na mente do aprendiz, o sistema da língua, permitindo-lhe a tomada de consciência e as escolhas arbitrárias. E essa aprendizagem se transfere para além dos limites do conteúdo específico da gramática: "a criança que aprende os casos está aprendendo uma estrutura que, em seu pensamento, transfere-se para outros campos imediatamente desvinculados dos casos e inclusive da gramática em sua totalidade". (VIGOTSKI, 2001, p. 326).

Cremos que as considerações de Vigotski acerca da aprendizagem da gramática não devem ser ignoradas. No início do século XX, a genialidade de Vigotski já observava o quanto é prematuro decidir por não ensinar a gramática sem atentar para as reais implicações que tal exclusão comporta ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, à tomada de consciência e à arbitrariedade. Sabemos que o discurso pedagógico contemporâneo ainda abriga preconceitos contra o ensino de gramática, mas cremos que tais preconceitos não sobreviverão quando submetidos ao olhar de Vigotski ao ensino da gramática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V. 5; n. 1, p. 63-81, 2005.

BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PANOFSKY, Carolyn P.; JOHN-STEINER, Vera; BLACKWELL, Peggy, J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: MOLL, Luis, C. *Vygotsky e a educação*: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 245-260.

POSSENTI, Sírio. *Por que* (*não*) *ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Elisabeth Ramos. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, XXXIV. São Paulo. Jul. 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>. Acesso em: 15-jul.-2005.

______. Reflexões sobre a utilidade do ensino da gramática teórica para o domínio da norma-padrão. *Revista Intercâmbio*, v. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

______. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.